

---

## Écrire « ce qui ne va pas » dans le champ de l'enfance en danger : les mots *problème(s)* et *difficulté(s)*

*Writing about “what goes wrong” in the Field of Child Protection: the Words  
problème(s) and difficulté(s)*

**Marie Veniard**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/156>

DOI : 10.4000/cediscor.156

ISBN : 9782878544305

ISSN : 2108-6605

### Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

### Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2008

Pagination : 57-77

ISBN : 9782878544305

ISSN : 1242-8345

### Référence électronique

Marie Veniard, « Écrire « ce qui ne va pas » dans le champ de l'enfance en danger : les mots *problème(s)* et *difficulté(s)* », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 10 | 2008, mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/156> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.156>

---

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

---

# Écrire « ce qui ne va pas » dans le champ de l'enfance en danger : les mots *problème(s)* et *difficulté(s)*

*Writing about “what goes wrong” in the Field of Child Protection: the Words problème(s) and difficulté(s)*

Marie Veniard

---

## NOTE DE L'AUTEUR

Nous remercions ici Sonia Branca-Rosoff, Frédérique Sitri, Émilie Née et Frédéric Pugnière-Saavedra, dont les commentaires nous ont aidée à préciser certains points de cet article.

- <sup>1</sup> Deux mots, *problème(s)*<sup>1</sup> et *difficulté(s)*, remarquables par leur fréquence<sup>2</sup>, expriment « ce qui ne va pas » dans les rapports d'Investigation et Orientation Éducative (IOE). Synonymes discursifs potentiels et incontournables du vocabulaire du secteur, ils peuvent pourtant être stigmatisés dans certains guides pratiques du signalement en raison de leur caractère vague. Or, d'un point de vue sémantique, c'est justement ce caractère vague, phénomène que l'on peut reformuler par un sens référentiel faible et un grand pouvoir de capture extensionnelle, qui est intéressant. Proposer une sémantique référentielle apparaît peu rentable puisqu'il s'agit, comme dans le cas de *chose*, *truc* ou *machin*, de mots qui « interdisent toute sémantique référentielle naïve » (Constantin de Chanay 2005 : 40). Pour Branca-Rosoff et Torre, le référent du mot *problème* « n'est pas un objet, ou une personne, mais une proposition que l'on pourrait paraphraser souvent par la formule : *que X fasse ça est un problème* » (1993 : 115). Ces deux mots représentent donc un double défi : à la sémantique – sont-ils synonymes ? comment rendre compte du sens de chacun ? – et à l'analyse du discours du signalement de l'enfant en danger – quels sont les enjeux institutionnels qui gravitent autour d'eux et expliquent leur présence ? Par conséquent, plutôt que de définir ces

mots par rapport à leur référence, nous prenons le parti de recourir à une sémantique discursive et défendons l'idée que « [c]e qui fait sens, c'est le mot pris dans son syntagme, solidaire du discours qui le porte » (Branca-Rosoff et Torre 1993 : 125).

## 1. Usage de *problème(s)* et *difficulté(s)* dans le discours du signalement d'enfant en danger

Le corpus qui sert de base à cette étude est constitué de 19 rapports d'IOE issus de deux services différents<sup>3</sup>. Les occurrences sont réparties ainsi : 65 occurrences de *difficulté*, 128 de *difficultés*, 44 de *problème* et 61 de *problèmes*, pour un corpus total de 79 580 mots. Avant de décrire le fonctionnement des deux mots en discours, on décrit leur usage dans les rapports éducatifs.

### 1.1. Des mots stigmatisés

Dans les guides pratiques du signalement de l'enfant en danger, les conseils de rédaction portent surtout sur l'utilisation des temps ou du discours rapporté. Huyette (2003), juge pour enfants et auteur d'un guide pratique, propose néanmoins, sur son site Web, des commentaires sur le lexique<sup>4</sup>.

#### Exemple 1

Dans un rapport de signalement :

« L... [enfant de 8 ans] se présente comme un enfant chétif. **Des problèmes de nutrition** ont été pointés du fait de la précarité de la famille ».

Qu'est-ce qu'un enfant chétif ? Quels sont ses poids et taille, quelle est la moyenne pour un enfant de cet âge, l'écart est-il considérable ? **Quels « problèmes de nutrition » ont été observés ???** Le lecteur peut imaginer que cet enfant n'est pas nourri par ses parents ce qui est une accusation très grave qui doit être minutieusement argumentée, mais est-ce le cas ?

[<<http://www.huyette.com>> consulté le 3/12/2006]

#### Exemple 2

Dans un jugement de placement :

« M.[le mineur] évolue favorablement au foyer,  
Madame a **des difficultés dans l'éducation de R.** [autre enfant],  
Il y a de la violence dans la famille, [...] ».

Faut-il commenter... ?

**Que sont des « difficultés » dans l'éducation du mineur ? Cette expression à elle seule est totalement vide de sens.**

[<<http://www.huyette.com>> consulté le 3/12/2006]

- 2 Le point essentiel soulevé par l'auteur de ces commentaires – qui peuvent d'ailleurs porter sur les deux mots – est l'imprécision de la référence. En 1, les *problèmes de nutrition* peuvent aussi bien renvoyer à des carences alimentaires (une alimentation insuffisamment variée) qu'à une alimentation quantitativement insuffisante. Les deux situations n'ayant absolument pas le même poids juridique, les commentaires de Huyette dépassent le cadre sémantique qui est le nôtre.

### 1.2. Ancrage et flottement de la référence en contexte

- 3 L'ancrage référentiel des mots *difficulté(s)* et *problème(s)* se fait, comme pour n'importe quel mot, en discours, mais de manière plus évidente puisque leur rapport à la relation de dénomination est peu marqué en dehors de l'actualisation : ces mots ayant une

intension peu discriminante, ils ne permettent pas d'anticiper un référent. Dans le contexte du signalement, les flottements référentiels qui résultent de cette caractéristique constituent un des points relevés dans les commentaires du juge Huyette.

- 4 Ces mots permettent de rassembler un ensemble d'informations soit en les annonçant, soit en reprenant des informations déjà mentionnées. Dans les exemples 3 et 4, les mots annoncent des informations figurant dans la phrase suivante pour l'exemple 3 et dans une relative explicative insérée dans le syntagme pour l'exemple 4.

Exemple 3

Après la naissance de L., le couple a commencé à rencontrer **des difficultés. Monsieur a perdu son emploi, du fait de la faillite de la société dans laquelle il travaillait comme ingénieur. C'est également à cette période qu'il s'est mis à boire et à être violent avec sa femme.**

Exemple 4

En raisons **des problèmes avec le père qui buvait, prenait des médicaments et était violent**, Madame explique qu'E. lui a été retiré, à l'âge d'un mois, « mon fils était trop en danger ».

- 5 Dans les exemples 5, 6 et 7, les mots reprennent des informations, notamment au moyen d'anaphores résomptives (en 6 et 7). Dans l'exemple 6, il faut comprendre *cette difficulté de communiquer ses sentiments* comme étant les sentiments de la jeune fille à propos de son père.

Exemple 5

**En relation individuelle, elle est mal à l'aise quand elle ne connaît pas.** Elle se sent rassurée par la présence de son frère qui palie à **ses difficultés.**

Exemple 6

**Au sujet de son père, elle est nettement plus évasive, restant dans une narration descriptive. L'affectif ne transparait pas.**

[...] À propos de sa relation avec son père, elle justifie **cette difficulté de communiquer ses sentiments**, en parlant de son père, petit, qui n'aurait pas été aimé par ses parents.

Exemple 7

Madame ne supporte pas **la manière avec laquelle E. fait état de jalousie à l'égard de son petit frère. Ce problème** semble agacer tout autant Monsieur D.

- 6 Cependant, dans de nombreux cas, la référence des syntagmes est disséminée dans l'ensemble du texte.
- 7 Le flottement apparaît même dans les syntagmes relevant d'une dimension typologisante construits avec un adjectif relationnel, dont l'interprétation est fluctuante en fonction du nom tête et du contexte (voir Bartning 1986). Ainsi le syntagme *difficultés scolaires* semble-t-il pouvoir recouvrir des réalités variées : réussite moyenne dans les apprentissages en 8 ou retard de langage antérieur à la scolarisation en 9.

Exemple 8

Sur le plan scolaire :

Madame S. décrit L. comme une élève qui rencontre quelques difficultés scolaires mais qui s'accroche de manière volontaire.

Malgré **un niveau moyen**, en particulier en mathématiques, L. passe en 4ème.

Exemple 9

Tout d'abord **les difficultés scolaires. Elles** seraient anciennes et dès la pmi, madame O. se serait inquiétée **du retard de langage de sa fille**, comme elle aurait dès la maternelle mis en place un suivi orthophonique.

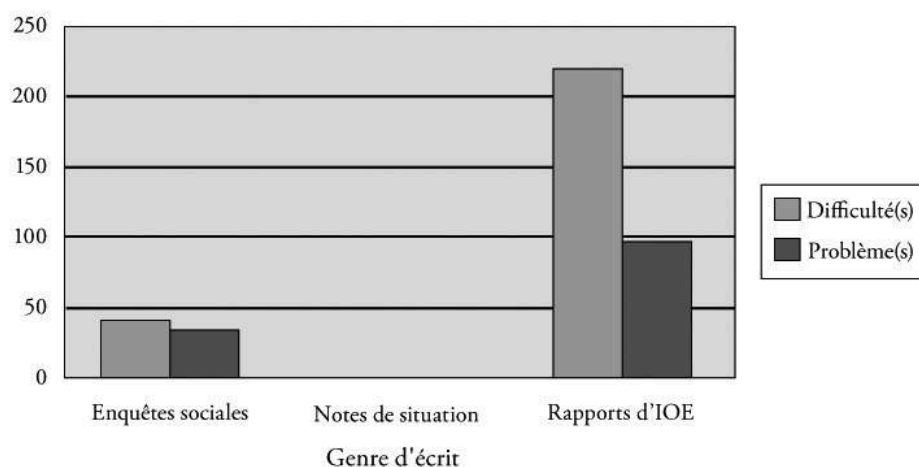
- 8 La lecture des rapports permet de comprendre que le cas de l'exemple 9 est nettement plus grave que celui de l'exemple 8. La référence s'élabore au fur et à mesure du texte, ce qui montre que rien n'est un problème ou une difficulté en soi. Cette catégorisation n'est pas disponible *a priori* dans la réalité, mais est le résultat d'une élaboration socio-discursive, spécifique de certains écrits.

### 1.3. Des mots caractérisant les écrits d'analyse

L'hypothèse d'une répartition en fonction des genres a été testée sur deux corpus, S1 et S2. Le corpus S1 a permis la comparaison de rapports d'IOE, d'enquêtes sociales et de notes de situation, tous issus du même service. Le corpus S2 a permis la comparaison entre des rapports d'IOE issus d'un service d'IOE et des enquêtes sociales issues de l'Aide Sociale à l'Enfance du secteur. Ces deux corpus sont comparables, à défaut d'être tout à fait similaires.

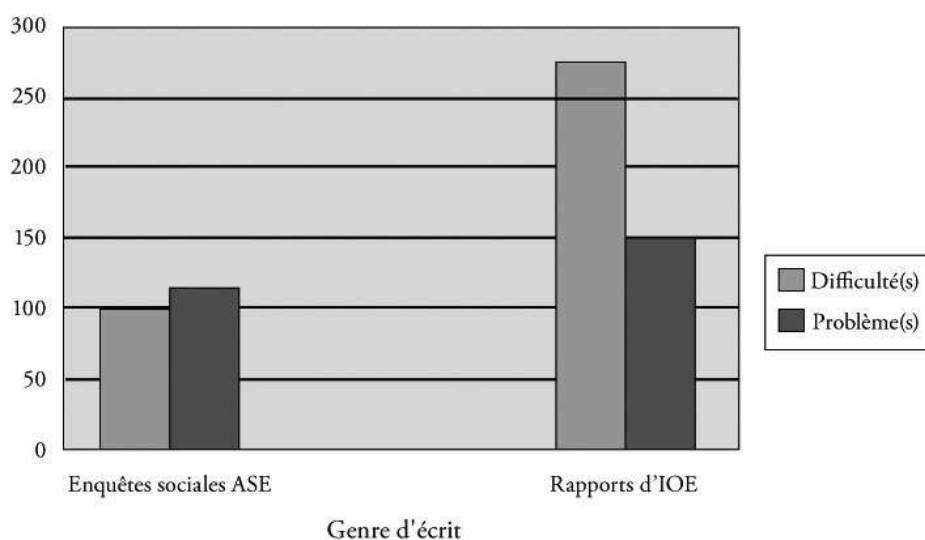
- 9 Le graphique 1 montre que, dans le corpus S1, les mots sont moyennement utilisés dans les enquêtes sociales, absents des notes de situation et très utilisés dans les rapports d'IOE. Il apparaît en outre que *difficulté* est plus utilisé que *problème* dans ces rapports.

Graphique 1. Fréquence relative des *mots difficulté(s)* et *problème(s)* en fonction du genre : enquêtes sociales, notes de situation, rapports d'IOE (corpus S1).



- 10 Dans le corpus S2<sup>5</sup>, l'étude des fréquences rapportées au nombre de mots (fréquences relatives, graphique 2) montre que les mots *problème(s)* et *difficulté(s)* sont davantage employés dans les rapports d'IOE que dans les enquêtes -sociales de l'ASE.

Graphique 2. Fréquences relatives de *difficulté(s)* et *problème(s)* dans une comparaison des enquêtes sociales de l'ASE du département et de rapports éducatifs d'un SIOE (corpus S2).



- 11 Cette comparaison de la distribution des mots en fonction des genres<sup>6</sup> révèle que les mots *difficulté(s)* et *problème(s)* sont caractéristiques des rapports éducatifs d'IOE, c'est-à-dire de textes d'analyse, longs (15-20 pages), écrits après 6 mois de contacts avec la famille, supposant un certain recul et privilégiant l'interprétation d'une situation, par rapport aux notes de situation, écrits brefs (1-2 pages) centrés sur le récit de faits. Entre ces deux genres se trouvent les enquêtes sociales, analyses brèves (4-5 pages) et rapides d'un cas, dans lesquelles les mots ont une fréquence intermédiaire.
- 12 Les mots sont tous deux davantage caractéristiques des écrits d'analyse que des récits de faits. Cependant, une différence apparaît : la plus grande fréquence de *difficulté(s)* par rapport à *problème(s)*. Comment l'expliquer ?

## 2. Analyse linguistique et discursive

Les deux mots étant utilisés pour renvoyer à « quelque chose qui ne va pas » dans une situation, ils sont susceptibles d'entrer dans une relation de coréférence. Cependant, la synonymie discursive n'est qu'une des possibilités de leur fonctionnement. En effet, la distribution cotextuelle révèle que les domaines référentiel et notionnel visés par les mots sont le plus souvent distincts.

### 2.1. Relations lexicales et lexicographie

Les définitions de dictionnaires courants<sup>7</sup>, à défaut de représenter le système de la langue, offrent une description structurée et raisonnée du sens.

Petit Robert (2006)

**Difficulté** : 2. Mal, peine que l'on éprouve pour faire qqch. 5. EN DIFFICULTÉ : dans une situation difficile.

**Problème** : 2. Difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un certain résultat ; situation instable ou dangereuse exigeant une décision. [...] FAM. *Il y a un problème, une difficulté* 3. Chose, personne qui pose des problèmes.

Lexis (2001)

**Difficulté** : 2. Chose difficile, qui embarrasse.

**Problème** : 2. Tout ce qui est difficile à résoudre, à expliquer. [...] *Chacun a ses problèmes* (Syn. DIFFICULTÉ, ↑ ENNUI).

- 13 La relation hyperonymique entre ces deux mots ne s'impose pas d'emblée : *problème* est-il l'hyponyme ou bien l'hyperonyme de *difficulté* ? La structure même de la définition peut cependant fournir un indice puisque le premier mot d'une définition, l'incluant, est « un mot de sens plus vague que le défini ; il a pour rôle d'inclure la classe des référents du défini dans une classe plus vaste, au sein de laquelle ses particularités propres, distinctives, sont exprimées par les sèmes spécifiques » (Mortureux 2001 : 73).
- 14 L'examen des incluant laisse penser que *difficulté* est l'hyperonyme de *problème* puisque dans la définition du *Petit Robert*, l'incluant de *problème* est *difficulté* et, dans le *Lexis*, une périphrase utilisant l'adjectif dérivé : *tout ce qui est difficile*. Les dictionnaires semblent utiliser la phrase de hiérarchie-être suivante : « un problème est une difficulté ». Cependant, il apparaît également que l'incluant de *difficulté* fluctue en fonction des dictionnaires (*mal-peine* vs *chose*), ce qui souligne incidemment que, si les relations d'inclusion sont claires pour les objets naturels ou concrets (animaux, artefacts), elles sont délicates à mettre en évidence pour d'autres types d'objets, comme l'a montré Huteau (1991)<sup>8</sup>.
- 15 Même si la relation lexicale d'hyperonymie n'est pas claire, les deux mots entretiennent une relation lexicale de quasi-synonymie puisqu'il existe un renvoi entre eux, de *problème* vers *difficulté* (mais non l'inverse). Une synonymie discursive est possible : on observe des reprises d'un terme par l'autre, mais le faible nombre d'occurrences ne permet pas de tirer de conclusion, d'autant plus que ces reprises concernent des syntagmes avec des compléments.

#### Exemple 10

M. nous a parlé des **difficultés** rencontrées en classe de 6ème au collège UNTEL dont il s'est fait exclure. Actuellement, il estime ne plus avoir de **problèmes de comportement** et il essaye de travailler plus assidûment même si les résultats restent moyens. **Un de ses problèmes**, « c'est qu'il oublie souvent ses affaires (cahiers, livres...) », ce qui l'empêche de faire correctement ses devoirs.

#### Exemple 11

Si **les problèmes de comportement** apparaissent dès l'école primaire avec déjà un conseil de discipline en CM1, **les difficultés** s'accroissent avec l'entrée en secondaire. Y. va ainsi faire 4 établissements en 3 années de scolarisation avec des périodes de déscolarisation dans l'attente d'une nouvelle affectation [...].

- 16 L'examen des définitions met en évidence une autre différence entre les deux mots. Le mot *difficulté* apparaît en effet comme plus centré sur la personne (« que l'on éprouve », « qui embarrasse », voir les passages soulignés dans les définitions) alors que le mot *problème* est mis en lien avec une résolution venue de l'extérieur (« qu'il faut résoudre pour obtenir un certain résultat », « exigeant une décision », « à résoudre », « à expliquer », voir les passages en gras). Le caractère personnel/centré sur l'individu de *difficulté(s)* est appuyé par les reprises possibles avec les mots *manquements* ou *incapacité* en 13.

#### Exemple 13

Monsieur A. ne perçoit pas les **difficultés** de son épouse. Pour lui, il s'agit de mauvaise volonté. Par conséquent, encore aujourd'hui, **les manquements de Madame** (à faire les repas, les courses) peuvent provoquer son agressivité. [...] De même, les **difficultés** de communication de Madame A. sont-elles mises sur le compte de la timidité. Peu conscient donc **des incapacités de son épouse**, Monsieur A. montre peu de ténacité à maintenir les solutions d'étayage [...].

- 17 Les dictionnaires ont permis de faire émerger une opposition sémantique entre les deux mots : le problème serait envisagé par rapport à un extérieur tandis que la difficulté le serait par rapport à l'intériorité de l'individu. Cette piste sera suivie en prenant appui sur le cotexte (adjectifs relationnels, prépositions, verbes).

## 2.2. Étude du cotexte

Une étude des spécificités, c'est-à-dire des cooccurrents statistiquement les plus fréquents<sup>9</sup> à l'échelle de la phrase (jusqu'à une spécificité positive de 3), -montre que l'environnement des deux mots n'est pas identique. Cette -approche statistique globale a été complétée par l'établissement des concordanciers de chaque mot. Plusieurs éléments peuvent être notés : la dimension typologique des syntagmes, la quantification, le rapport à la personne et l'expression de la négation. Ils constituent un premier niveau d'analyse de l'habitus discursif du mot, c'est-à-dire de son fonctionnement discursif régulier.

### 2.2.1. Les typologies (adjectifs relationnels et prépositions)

L'étude des spécificités révèle l'existence d'une typologie gravitant autour des mots, indiquant les catégories stabilisées qui participent au diagnostic d'une situation. Cette typologie passe par les adjectifs relationnels et les prépositions.

- 18 Les adjectifs communs aux deux mots sont les suivants (au masculin singulier) : *conjugal, scolaire, financier, relationnel, personnel, psychologique* et, le plus fréquemment partagé, *familial*. Le plus souvent, en effet, le cotexte adjectival et prépositionnel varie.
- 19 Le mot *difficulté(s)* est suivi de prépositions très diverses se construisant avec des verbes ou avec des noms, principalement à, avec, de, dans et pour. Les segments répétés sont peu nombreux : *difficulté pour exercer la mesure* (2 occurrences), *difficulté dans sa/ses relation(s)* (4 occurrences), *difficultés dans le couple* (2 occurrences), *difficultés de communication* (2 occurrences), *difficultés d'évolution* (2 occurrences, mais dans le même dossier). Dans leur -ensemble, les différentes constructions prépositionnelles du mot laissent la place à une description singulière des situations : *difficulté(s) à se repérer dans le temps et l'espace, à mesurer les besoins des enfants, pour rencontrer des personnes inconnues, pour évaluer la bonne distance à tenir, de compréhension du fonctionnement de la société française, d'aborder les conditions de maternage...* Les compléments sont moins figés<sup>10</sup> que ceux observés pour *problème(s)*.
- 20 La marge de manœuvre du scripteur apparaît en effet beaucoup moins importante avec le mot *problème(s)*. D'une part, la diversité des prépositions est moindre : la préposition à est peu représentée (3 occurrences, dont *aucun problème à honorer l'entretien*) ; ce sont les groupes nominaux composés avec la préposition de qui constituent la grande majorité des cas (39 occurrences avec la préposition de, sur 48 groupes prépositionnels<sup>11</sup>). Les segments répétés sont nombreux, les plus fréquents étant *problèmes de comportement(s)* (12) et *problèmes d'alcool* (6, plus quelques variantes : *problème d'alcool chronique, problème d'alcoolisation, problème de leur addiction alcoolique*). Les groupes nominaux construits avec le mot *problème(s)* se caractérisent donc par leur figement et leur dimension typologique, instaurée par la préposition de.
- 21 Ainsi, l'examen des groupes nominaux permet de mettre en évidence deux visions de « ce qui ne va pas » :
1. la description singulière d'une situation : *une difficulté à/pour FAIRE quelque chose,*



2. une typologie socialement construite : un problème de quelque chose.

- 22 Cette répartition recoupe une distinction notionnelle qui actualise l'opposition intérieur/extérieur relevée à partir des dictionnaires. Alors que les compléments de *difficulté(s)* renvoient à l'individu lui-même (*une difficulté à se détacher de la réalité, d'adaptation, dans son rôle de mère*) ou à sa relation aux autres (*une/des difficulté(s) dans sa relation aux autres, dans la prise en charge de sa fille, à refuser de retourner auprès de Monsieur Brun, pour s'occuper d'Isidore*), les compléments de *problème(s)* montrent l'individu en relation avec l'extérieur, c'est-à-dire le monde social (*un problème de violence, de comportement, de mœurs*), qui peut être perçu par rapport à une dimension de contrôle (*un problème de surpoids, un problème d'addiction* sont évalués par rapport à des normes socialement considérées comme acceptables).

### 2.2.2. La quantification

Le cotexte adjectival et adverbial révèle un autre élément opposant les deux mots : les marques de quantification (*grand, important, gravement, persis-tantes, massives, grosses*) ne sont spécifiques que de *difficulté(s)*. Or, c'est une des caractéristiques des rapports éducatifs et, plus généralement, du travail social que de tenter de mesurer ce qui est considéré comme un écart à la norme<sup>12</sup>. Le mot *difficulté(s)* est donc plus fréquemment associé à ce qui est une opération importante dans les rapports éducatifs, ce qui confirme sa position préférentielle.

### 2.2.3. Le rapport à la personne

D'une manière générale, les spécificités statistiques montrent que la forme *difficulté* est, plus souvent que *problème*, associée à la mention d'une personne. Tout d'abord, dans les listes de spécificités lexicométriques, les noms propres (nom de famille et prénom) sont plus fréquents avec *difficulté(s)* qu'avec *problème(s)*. On en relève 2 pour *difficulté*, 6 pour *difficultés* et seulement 2 pour *problème(s)* (1 au singulier, 1 au pluriel). Ensuite, les possessifs sont spécifiquement positifs de *difficulté(s)*, mais pas de *problème(s)*. Le résultat est similaire dans le cas de la préposition *de* exprimant la possession : on relève seulement 6 cas avec *problème(s)* (1 pour le singulier et 5 pour le pluriel), contre 23 pour *difficulté(s)* (2 pour le singulier et 21 pour le pluriel).

- 23 On peut voir dans ces usages une confirmation du sens du mot *difficulté(s)* comme centré sur la personne puisque le mot est, en ce qui concerne les noms, déterminants et prépositions, plus souvent relié à la personne que le mot *problème(s)*.

### 2.2.4. Le rapport des scripteurs à « ce qui ne va pas »

L'examen des verbes introducteurs des deux mots apporte d'autres éléments concernant ce qui est dit du rapport des scripteurs à « ce qui ne va pas ». En effet, deux paradigmes peuvent être observés. Le premier (P1) regroupe des verbes comme *avoir, rencontrer, présenter, connaître, être confronté à, montrer*, qui rendent compte de l'existence de problèmes ou de difficultés. Le second paradigme (P2) comprend des verbes qui indiquent une activité de parole en lien avec les entretiens dont sont issues la plupart des informations présentes dans les rapports. Ces verbes se classent en deux groupes :

1. l'évocation de « ce qui ne va pas » (P2a : parler de, faire part de, évoquer, aborder, confier),

2. et la reconnaissance de « ce qui ne va pas » (P2b : reconnaître, admettre, convenir, banaliser, nier).
- 24 Dans ce dernier groupe, le sens des verbes implique que « ce qui ne va pas » est posé par le scripteur (l'éducateur) qui attend que la famille ou l'enfant le valident. Nous verrons plus bas que ces verbes sont au centre du processus d'analyse à l'œuvre dans l'IOE, ce qui nous permettra de revenir sur le verbe *poser* et sur la collocation *poser un/des problème(s)* qui ne s'intègrent ni dans P1 ni dans P2.
- 25 Un dernier point concernant le cotexte gauche vient confirmer la différence entre les deux mots. Le mot *difficulté*, compatible avec la préposition *en* qui présente une forte spécificité, est porteur d'un aspect imperfectif. La locution verbale *être en difficulté* peut se combiner avec des compléments prépositionnels : *être en difficulté pour se situer dans l'altérité, pour jouer son rôle de mère, dans la communication...*

### 2.2.5. La négation

- Deux marqueurs de la négation apparaissent statistiquement très positifs : *aucun(e)* et *pas*. Si *aucun(e)* est spécifique des deux mots, ce n'est pas le cas de l'adverbe de négation *pas*, qui n'apparaît que pour *problème* (21 occurrences spécifiques sur 715 occurrences de *pas* dans le corpus). Nous reviendrons sur cette construction en l'abordant au niveau du texte, et non plus de façon décontextualisée au niveau statistique.
- 26 En résumé, l'analyse du cotexte permet de proposer des hypothèses afin d'interpréter la préférence de *difficulté(s)* par rapport à *problème(s)*. L'analyse sémantique montre que le mot *difficulté(s)*, auquel sa distribution donne de la souplesse dans la construction des compléments, est centré sur la personne envisagée dans un cadre évolutif (comme le souligne la dimension aspectuelle du mot) et sur ses relations interindividuelles, alors que le mot *problème(s)* est porteur d'une typologie socialement normée imposée de l'extérieur. La différence entre les deux mots ne réside donc pas dans une hiérarchie lexicale mais dans ce que leur habitus discursif, c'est-à-dire leur environnement lexico-syntaxique habituel, révèle de leur sens.
- 27 L'analyse permet d'expliquer les impressions des rédacteurs rencontrés<sup>13</sup>, qui justifient la préférence pour le mot *difficulté* par un critère d'efficacité : ce mot est jugé plus efficace que *problème(s)* dans l'écrit d'IOE, destiné au juge, car il serait plus concret et plus facilement observable (les juges demandant toujours des faits précis pour appuyer leur décision). On peut rattacher ces particularités à la liberté des compléments prépositionnels associés au mot par les prépositions *à* et *pour* notamment, chaque situation étant décrite dans sa spécificité. Par opposition, *problème* est perçu comme plus général et correspondrait à des catégories externes (le terme *problème d'apprentissage* est ressenti comme une catégorie qui relève de l'Éducation nationale), ce qui recoupe nos observations. La distribution des mots dépend également de leur insertion, avec leur environnement lexico-syntaxique, dans un texte d'analyse, ce qui implique la recherche de causes et l'évaluation de la situation en négociation avec la famille.

### 3. Avoir ou poser des problème(s) : les enjeux institutionnels d'une négociation

La préférence pour l'usage du mot *difficulté(s)* est attestée, mais le mot *problème(s)* ne disparaît pas pour autant. Il prend sens par rapport à l'objectif général du rapport, c'est-à-dire l'évaluation d'une situation dans son caractère problématique par rapport à des normes sociales.

#### 3.1. Les négociations sur la description de la situation

Dans un rapport d'IOE, l'éducateur spécialisé effectue l'évaluation d'une situation à partir d'entretiens avec l'enfant, sa famille et les éventuels intervenants institutionnels concernés (école, assistante sociale...). Au cours de ces entretiens, les interlocuteurs négocient l'existence et la nature du problème : de quelle nature sont les difficultés des parents, comment se manifestent-elles chez les enfants<sup>14</sup> ?

- 28 Ce processus de co-construction d'une définition du problème n'est pas le simple résultat d'une négociation entre les participants, il « prend place au sein de contextes institutionnels et socio-culturels qui contraignent les interactions entre le thérapeute et le patient, en même temps qu'ils sont reproduits (ou au contraire modifiés) par leurs interactions mêmes » (Apothélos et Grossen 1995 : 178). Or le contexte institutionnel de la protection de l'enfance en danger induit une asymétrie des rôles, dans la mesure où, dans la plupart des cas, ce ne sont pas les parents qui sont demandeurs d'aide, mais un tiers<sup>15</sup> qui alerte et sollicite l'intervention de l'institution. La dimension du contrôle social n'est jamais absente du contexte d'aide (Rousseau 1992), comme le révèlent en partie les verbes introducteurs de *difficulté(s)* cités plus haut (*reconnaître, admettre, convenir...*). L'observation des énoncés en contexte montre que les actants sont fixes : les sujets de tels verbes sont toujours les signalés et jamais l'institution. Cela rend bien compte de la volonté des éducateurs ou des intervenants auprès de la famille à lui faire reconnaître/accepter ce qui a été repéré par les services sociaux. Ainsi on relève *ne pas être conscient de, ne pas reconnaître* (en 14) ou au contraire *se savoir, convenir, être conscient de* (en 15, 16, 17), mais aussi *banaliser* dont l'alternance avec *nier*<sup>16</sup> (en 19 et 20) laisse penser que les deux verbes ont une orientation argumentative identique.

Exemple 14

C'est un jeune couple qui apparaît d'une très grande immaturité et qui **n'a toujours aucune conscience de ses difficultés** et de la mise en danger que cela peut avoir en conséquence sur leur bébé.

Exemple 15

Depuis de nombreuses années, Madame **se sait en difficulté personnelle en lien avec son histoire**.

Exemple 16

Le propos est figé : les parents **conviennent des difficultés scolaires d'A.**, adhèrent à une orientation spécialisée, mais ne peuvent envisager une prise en charge en internat.

Exemple 17

**Consciente de ses difficultés** et de la problématique de sa situation actuelle, elle ne formule pas de demande particulière.

Exemple 18

Il **admet avoir eu des problèmes relationnels avec ses camarades** mais ne se reconnaît pas de responsabilité dans ces conflits [...].

Exemple 19

Monsieur A. tient des discours changeants. il **peut banaliser les difficultés voire les nier**.

Exemple 20

Madame O. **nie ou banalise les difficultés de sa fille**.

- 29 À cette volonté des intervenants de mettre au jour et de faire reconnaître « ce qui ne va pas » du point de vue de l'institution, les familles opposent, dans une négociation qui patine, le « discours du tout va bien » :

Exemple 21

Si elle se livrait davantage sur la vie familiale, elle reste aujourd'hui très discrète «

**Tout va bien** ».

Exemple 22

Face à **ce discours récurrent du « tout va bien »**, l'équipe éducative lui a fait entendre qu'elle avait des difficultés à croire la véracité de ses propos.

- 30 L'adhésion de la famille à la procédure mise en œuvre est devenue une étape importante dans le travail des différents intervenants (juges, éducateurs) avec les familles, comme l'expliquent Gavarini et Petitot à propos de l'AEMO (Aide Éducative en Milieu Ouvert) :

C'est au travers son adhésion – qu'elle soit spontanée ou non – que la famille démontrerait de réelles capacités d'évolution, impliquant, en premier lieu, qu'elle accepte sa définition par le regard extérieur, une définition scandée par les ordonnances du juge et les diverses enquêtes sociales. Car reconnaître que l'action à son égard est justifiée revient à « bouger » par rapport à ce qui l'a réifiée en tant que famille en danger, défaillante ou incapable, et à accepter ce qui, dans l'ordre de l'éducation, pourrait lui permettre de rompre avec cette représentation. L'éducation des familles est bien pratiquement comprise comme un partenariat, mais qui procède d'un rapport inégal, accepté. (1998 : 53)

- 31 Nous avons pu voir que cette recherche de l'adhésion à la reconnaissance de « ce qui ne va pas » apparaît également dans l'IOE. Cela fait explicitement partie de l'entretien avec la famille, mais n'est pas toujours accepté par cette dernière, comme le montrent les usages du discours rapporté.

### 3.2. Répartition des mots dans le discours rapporté

Par la représentation de l'hétérogénéité, tout discours « donne une image en lui de son rapport à l'extérieur des autres discours » (Authier-Revuz 2001 : 193). Cette mise en scène d'autres discours est particulièrement présente autour de l'opération cognitivo-discursive de la nomination, comme nous l'avons montré dans un corpus de presse portant sur des conflits armés (Veniard 2004). En effet, la nomination peut être intégrée ou non dans le discours rapporté, et si elle est intégrée, elle peut être, selon les formes, plus ou moins prise en charge par le rédacteur.

- 32 Quand les mots *problème(s)* et *difficulté(s)* sont intégrés à du discours rapporté, ils apparaissent certes tous deux dans du discours indirect (DI), mais dans deux constructions syntaxiques se distinguant par leur degré de reformulation (voir l'article de Sitri dans le présent volume) :

1. du DI formé par une subordonnée complétive pour *problème(s)* (elle dit qu'il n'y a pas de problème)

2. et du DI avec une complémentation nominale<sup>17</sup> pour *difficulté(s)* (elle évoque ses difficultés).

- 33 Dans ces deux constructions, le locuteur-rapporteur propose une formulation dans ses mots à lui de ce qu'il estime être le sens du discours d'origine. Le DI met en œuvre « un

jugement de paraphrase » (Authier-Revuz 2001 : 198). Même si la construction avec complémentation nominale est un cas limite du discours indirect, une bordure interne (Authier-Revuz 1993 : 10), il s'agit tout de même de discours indirect dans la mesure où on repère un verbe de parole et une information minimale sur le message transmis<sup>18</sup>. Toutefois, ces deux constructions se distinguent par leur degré de reformulation : celle-ci est plus importante dans le cas du DI avec complémentation nominale (qui résume) que dans le cas du DI avec une complétive (qui décrit). Cette différence est appuyée par la répartition des mots et du contenu des messages d'origine.

- 34 Apparaissant le plus souvent dans du DI avec complémentation nominale, le mot *difficulté(s)* est intégré dans des propositions présentant une modalité affirmative.

Exemple 23

À propos de sa relation avec son père, **elle justifie cette difficulté de communiquer ses sentiments**, en parlant de son père, petit, qui n'aurait pas été aimé par ses parents.

Exemple 24

Entourée après la naissance par diverses personnes de la famille, **elle reconnaît avoir rencontré quelques difficultés** après leur départ, inquiète de se retrouver seule avec son fils et de ne pas savoir s'y prendre avec lui.

Exemple 25

Même **s'ils pouvaient reconnaître leur difficulté passagère** attribuée à la grande fatigue de Madame à prendre en charge les enfants, il leur est plus difficile et encore actuellement de percevoir dans quelles difficultés d'évolution se situent leurs enfants.

Exemple 26

**Elle peut évoquer ses difficultés avec M.** qui fait des crises de colère et d'opposition.

- 35 Dans ces extraits, « ce qui ne va pas » étant montré sous un angle affirmatif, il est reconnu par le locuteur du discours cité et fait donc l'objet d'un accord entre la famille (ou un de ses membres) et le rédacteur du rapport.
- 36 Le mot *problème* apparaît dans du DI avec une subordonnée complétive dans la plupart des cas (en 27 et 28), quelques occurrences dans du discours direct ayant également été relevées (en 29) ainsi qu'une occurrence de discours indirect libre (en 30).

Exemple 27

**Elle dira d'emblée qu'il n'y a pas de problème.**

Exemple 28

Malgré les interpellations de **sa mère, qui**, ce jour là, **ne cessait de nous affirmer que sa fille n'avait aucun problème, hormis sa difficulté à apprendre à lire**, P. n'a pas changé d'attitude.

Exemple 29

Monsieur T., quant à lui fait le constat qu'il a toujours été « attiré par les personnes fragiles et en difficulté (déprimées et rejetées) » et que c'est pour ça qu'il s'est tourné vers madame P. : « **elle a toujours eu des problèmes**, elle vivait mal, elle était dans son monde ».

Exemple 30

**Madame O. se défend avec véhémence : elle n'a aucun problème**, A. est un bébé facile à vivre qui s'est totalement adapté aux horaires de ses parents.

Exemple 31

**Il admet avoir eu des problèmes relationnels avec ses camarades** mais ne se reconnaît pas de responsabilité dans ces conflits [...].

- 37 La majorité des énoncés comportant le mot *problème(s)* dans du discours rapporté partage trois caractéristiques : leur locuteur (toujours la famille, jamais l'institution), le

verbe *avoir* comme verbe introducteur et la fréquence de la modalité négative (en 27, 28 et 30) ou d'une autre modalité déréalisante comme le temps du passé (en 31). Ce fonctionnement discursif peut être résumé par le schéma suivant :

La famille + dire + avoir-modalité négative + *problème*

L'énoncé-type est donc : *la famille dit qu'elle n'a pas de problème.*

- 38 Pour synthétiser ces résultats et proposer une interprétation, on dira que le mot *difficulté*, à travers le discours indirect avec complémentation nominale, marque la concorde (par la formulation affirmative) du scripteur (l'éducateur) avec la famille. En revanche le mot *problème*, quand il entre dans la collocation *avoir un/des problème(s)*, indique un rapport plus étroit du propos rapporté au message d'origine, ce qui, pour nous, traduit le refus par la famille de considérer l'intervention des services sociaux comme justifiée, c'est-à-dire la dissension entre l'éducateur et la famille.

### 3.3. La collocation *ne pas poser de problème* : l'individu en relation avec le monde

- 39 Le mot *problème* figure dans d'autres parties des rapports, mais accompagné d'autres collocations.
- 40 Si on met de côté le groupe P2 (*évoquer, parler, admettre*) traité en 3.1., l'ensemble des autres collocations de *problème(s)* – c'est-à-dire le reste du paradigme P1 excepté le verbe *avoir* (soit les verbes *rencontrer, présenter, connaître, être confronté à et être atteint de*) ainsi que le verbe *poser* – est situé en dehors de toute forme de discours rapporté et, par conséquent, est spécifique du locuteur éducateur en dehors de toute opération de reformulation de discours autre.
- 41 Les verbes de P1 peuvent donc être considérés comme des variantes du verbe *avoir* utilisées quand l'éducateur parle en dehors de configurations d'hétérogénéités énonciatives montrées. Le verbe *poser*, fréquent dans des constructions négatives, s'interprète par rapport aux enjeux des dossiers d'IOE. Les emplois soulignent un attendu implicite sur la relation de soi au monde social, à savoir que les difficultés de nature personnelle ou familiale sont susceptibles de se répercuter sur l'extérieur en « posant problème » aux autres. Pour les enfants, le monde social extérieur est largement occupé par l'école, comme le montre la récurrence des segments « ne pose pas de problème (de comportement) » dans les parties concernant la scolarité.

#### Exemple 32

Elle dira être satisfaite de son environnement scolaire et manifeste qu'elle s'y sent bien. Elle s'est intégrée et adaptée progressivement au collège.

Scolarisée en 6<sup>ème</sup>, **P. ne pose pas de problèmes de comportement.**

Ses résultats sont bons et encourageants.

#### Exemple 33

Par ailleurs, elle exprime régulièrement sa satisfaction d'avoir pu intégrer cet établissement. **Elle est perçue comme une enfant agréable qui ne présente pas de problèmes de comportement**, contrairement à ce qu'avaient pu décrire ses parents lors de l'inscription.

#### Exemple 34

V. est scolarisée en moyenne section de maternelle à l'école Paul Fort d'IFS.

L'institutrice la décrit comme une petite fille calme **qui ne pose pas de problème de comportements**. Elle est attentive à ce qui se passe en classe, elle est décrite avec une certaine vivacité d'esprit.

- 42 Les segments comportant le mot *problème(s)* dans une construction négative se retrouvent également dans les conclusions (des rapports ou des évaluations), assortis de la mention de l'avenir, ce qui constitue un paramètre d'évaluation.

Exemple 35 [conclusion de l'entretien psychologique]

**En conclusion**, Madame A. nous est apparue comme une jeune femme limitée et probablement perturbée sur le plan psychologique, et comme **une mère en grande difficulté**.

[...]

**Si le développement psychologique d'I. ne pose pas de problème actuellement**, il y a lieu de **s'interroger sur l'évolution de ce petit garçon**, dont le calme et la vigilance semblent déjà s'inscrire dans le dysfonctionnement de la relation à sa mère.

L. A. DE J., Psychologue

Exemple 36 [conclusion finale]

Monsieur N. et Madame O. se montrent soucieux du bien-être de leur fille. Toutefois, **ils semblent avoir une représentation faussée d'A. [...]**

**Compte tenu de l'âge actuel d'A., ceci ne pose pas véritablement de problème** mais **on peut s'interroger** sur la manière dont seront ressenties par les parents ses manifestations de colère et d'opposition **qui ne manqueront pas de survenir** (puisque inhérentes au développement affectif de l'enfant et lui permettant de construire son autonomie).

C. P., Éducatrice spécialisée.

- 43 Dans les exemples 35 et 36 on peut constater que la place de l'éventuel complément de l'expression *poser problème* à *quelqu'un* n'est pas remplie, comme on pouvait déjà l'observer dans les exemples 33 et 34, dans lesquels, cependant, on pouvait inférer du cotexte que le complément était « à l'institutrice », « à ses camarades » ou éventuellement « à l'école ». Dans les exemples 35 et 36, s'agit-il des parents, de l'institution ou plus largement de la société ? Plutôt que de statuer sur le fait d'*avoir un/des problème(s)* – ce qui est apparu comme un présupposé de la négociation avec les familles –, ces rapports statuent sur le fait de (*ne pas*) *poser un/des problème(s)*.
- 44 L'interaction entre l'individu et l'extérieur est à rattacher, selon nous, à une conception du travail social. En effet, les rapports éducatifs ne visent pas seulement à décrire le comportement de tel ou tel individu mais ils envisagent l'individu par rapport à un système de relations. « Ce qui ne va pas » n'est donc pas envisagé du seul point de vue de l'individu mais dans son rapport avec son entourage. Pour Delcambre, le passage entre une conception de la fonction éducative comme « observation » à une conception comme « analyse »<sup>19</sup> s'est accompagné d'un changement dans l'appréhension de l'enfant. En effet, « l'éducateur a appris que l'enfant n'est pas un patient à observer (après avoir été un mauvais sujet à redresser, une victime à protéger), mais un individu "symptôme" d'un système de relations » (Delcambre 1997 : 210). Une telle conception explique qu'une évaluation négative sur un des parents ou les deux soit considérée comme constituant un risque pour les enfants. Cette causalité a pour source le fait que les difficultés de l'un se répercutent sur les autres membres de la famille tout aussi bien que sur la personne concernée.
- 45 Ainsi, l'analyse des emplois de *problème(s)* dans les rapports souligne que ce mot est lié aux enjeux socio-institutionnels de reconnaissance par la famille de « ce qui ne va pas ». Sa récurrence dans des constructions négatives, dans la collocation *avoir des problèmes* pour rendre compte au discours indirect des propos de la famille et dans la collocation *poser un problème* qui marque l'évaluation de la situation par le scripteur,



révèle la question implicite sous-jacente aux rapports : « est-ce que cela pose ou non un problème ? » L'existence de « ce qui ne va pas » est envisagée du point de vue du rapport de l'individu à son extérieur : le monde social et les relations aux autres.

- 46 Finalement, l'observation de l'habitus discursif (environnement lexico-syntaxique, discours rapporté) des mots *difficulté(s)* et *problème(s)* dans un corpus de rapports d'IOE, mise en relation avec les enjeux de la profession, permet d'expliquer pourquoi le mot *difficulté(s)* est statistiquement plus utilisé que le mot *problème(s)* : son environnement plus compositionnel permet une description de « ce qui ne va pas » sans le faire entrer dans des typologies établies ; le commentaire est centré sur la personne. On peut évoquer sans doute également des explications historiques qui seraient à vérifier sur un corpus d'archives. En effet, la locution *enfant à problèmes* est historiquement marquée et ne correspond plus au « politiquement correct » actuel<sup>20</sup>. Toutefois, paradoxalement, le mot *problème(s)* persiste en raison des enjeux pragmatiques des rapports. L'analyse comparative permet de constater que chaque mot actualise un habitus discursif particulier, centré sur l'individu ou centré sur la relation de l'individu au monde social.
- 47 En dehors de la question locale de l'usage de ces deux mots dans le champ de l'enfance en danger, nous avons posé la question de la nature de la sémantique la plus appropriée à les décrire. L'analyse de l'habitus discursif d'un mot, c'est-à-dire de son environnement lexico-syntaxique envisagé également à travers son intégration aux formes de discours rapporté, fait émerger les enjeux dont ce mot est porteur. Ces enjeux révèlent ce qui est, tout à la fois, visé et configuré à travers l'usage des mots et offrent une représentation du rapport du scripteur à la réalité. Si, comme le défendent Cadiot et Némio, le sens d'un mot est dans le rapport du locuteur à l'objet et que « la fonction d'un mot observée à travers ses emplois, c'est de ménager un accès aux objets au travers du rapport qu'on entretient avec eux » (1997 : 129), une sémantique discursive qui combine analyse lexicométrique et analyse discursive semble un moyen efficace de mettre au jour ce rapport du locuteur à l'objet. On rejoint ici les préoccupations de la linguistique praxématique qui propose une approche référentielle et anthropologique du sens (Siblot 2001). L'analyse lexicométrique telle qu'elle est développée aujourd'hui permet d'aller au-delà d'un simple repérage lexical pour montrer que le mot n'est pas le noyau du sens. Quant à l'environnement lexicosyntaxique, il ne doit pas être limité aux collocations verbales mais étendu aux prépositions et aux modalités (affirmative ou négative) et à l'hétérogénéité énonciative.

## NOTES

1. Contrairement à ce qu'on observe dans le discours du signalement (voir ci-après), le mot *problème* semble intuitivement plus utilisé que *difficulté* dans le langage courant.
2. Le classement par fréquence de l'ensemble des formes apparaissant dans le corpus -montre que la forme au pluriel *difficultés* est la plus présente pour renvoyer à « ce qui ne va pas dans la situation » : elle apparaît immédiatement après les prépositions, les articles (ces deux classes représentent les formes les plus fréquentes dans un texte), les termes relationnels (*père, mère*) et



les termes d'adresse (*Monsieur, Madame*). La forme au singulier *difficulté* arrive ensuite, puis viennent *problèmes* et *problème*, qui sont des synonymes discursifs possibles de *difficulté(s)*.

3. Pour des raisons d'anonymat, les services seront nommés S1 et S2 et les villes correspondantes V1 et V2.

4. Pour l'ensemble des extraits du corpus ou des sites consultés, nous avons conservé l'orthographe ainsi que la typographie d'origine.

5. Pour ce corpus les occurrences apparaissant dans les formulaires à remplir ou dans les lettres types, c'est-à-dire dans les syntagmes « la procédure enfant maltraité ou en difficulté/en difficulté ou maltraité » n'ont pas été comptabilisées.

6. Nous renvoyons à l'article de Pugnière-Saavedra dans le présent volume pour la question des genres dans le champ des écrits de la protection de l'enfant.

7. Nous avons sélectionné, dans chaque cas, la définition qui nous paraissait la plus appropriée.

8. Dans un travail sur la validité de la théorie du prototype sur les objets sociaux (professions et sentiments), Huteau révèle la distinction suivante : alors que 100 % des sujets tombent d'accord pour la hiérarchie *animal*  $\supset$  *oiseau*  $\supset$  *aigle*, seulement 50 % sont d'accord pour celle-ci : *malheureux*  $\supset$  *pessimiste*  $\supset$  *triste*. Outre le fait que ce résultat rend difficile l'application de la théorie du prototype (aucun prototype ne se dégageant des jugements des locuteurs), il constitue un argument pour défendre l'idée que le lexique n'est pas entièrement organisé selon le principe de l'inclusion.

9. Nous utilisons le logiciel Lexico 3, développé par André Salem et Serge Fleury (université Paris 3, SYLED-CLA<sup>2</sup>T).

10. Le mot *difficulté* permet également de construire une typologie sociale, grâce aux adjectifs relationnels (*des difficultés relationnelles, comportementales, financières*). Mais les -compléments adjectivaux sont moins fréquents que les compléments prépositionnels.

11. Parmi les segments comportant la préposition *de*, les interprétations possessives de la préposition (avec des anthroponymes : *les problèmes de Vincent*) n'ont pas été comptabilisées.

12. En conséquence, la gradation représente un point d'achoppement possible de ce type d'écrit, comme en témoignent les remarques de Huyette sur la gradation de l'alcoolisme (Monsieur boit-il tous les jours? est-il souvent complètement ivre?) ou une proposition de grille d'évaluation, chaque domaine (soins de santé, nutrition, état de la maison, relations entre les conjoints) étant indexé sur une échelle de 1 à 5 (voir Vézina, Lord, Thibault, Pelletier et Bradet 1995).

13. Ces réactions ont été notées lors d'une séance de restitution des premiers résultats de la recherche au SIOE de V1, devant une partie de l'équipe (une dizaine de personnes : des éducateurs spécialisés, des psychologues, un psychiatre) en mai 2006.

14. Une telle négociation est également fondamentale dans les entretiens thérapeutiques, à propos desquels Apothéloz et Grossen considèrent que l'un « des objectifs de l'entretien est ainsi de confronter les significations proposées et de construire des états intersubjectifs ou, selon les termes de Rommetveit (1992), de "s'accorder à l'accordage de l'autre" » (1995 : 178).

15. Ce tiers peut être un particulier mais qui devra être relayé par l'institution (l'ASE) pour que la procédure soit enclenchée.

16. Cette alternance est relevée plusieurs fois dans le corpus : « Monsieur M. banalise voire nie les faits, nos observations visuelles et olfactives quant à sa consommation d'alcool ».

17. Ce que nous appelons *discours indirect avec une complémentation nominale* est appelé également discours narrativisé. Nous suivons ici l'usage d'Authier-Revuz qui l'intègre dans le discours indirect, étant donné qu'il n'y a pas de raison sémiotique de l'en distinguer.

18. Authier-Revuz (1993) distingue les formes de discours indirect avec complémentation nominale (« Ils évoquèrent leur jeunesse »), qui présentent une reformulation du contenu du message, des énoncés qui ne font qu'évoquer la parole comme une activité (« Ils parlèrent pendant des heures ») et qui ne relèvent donc pas de la représentation du discours autre.

19. Ces faits peuvent être mis en relation avec un changement de paradigme dans le champ du travail social : d'une conception du travail social sur le modèle de la médecine, fondé sur l'observation, à une conception basée sur la psychanalyse, c'est-à-dire sur l'analyse. En effet, la psychiatrie dans le secteur de l'enfance en danger n'occupe plus, d'après Delcambre, une position de référence : « dans ce secteur, et ce dès l'installation du dispositif de l'après Libération, le travail intellectuel de la fonction éducative a été placé sous l'autorité de légitimité des psychiatres, et qu'il a été donné à penser comme “**observation**”. Nous estimons qu'aujourd'hui il est pensé de manière généralisée comme “**analyse**” » (1997 : 210). Plusieurs facteurs sont évoqués : d'une part, l'autorité de légitimité est passée de la Médecine aux sciences humaines, comme le montre l'évolution des programmes de formation des éducateurs, d'autre part, les personnels -médico--psychologiques embauchés sont de plus en plus formés à la psychanalyse (libérale, de consultation) plutôt qu'à la médecine et à la psychiatrie d'hôpital.

20. Pour Muel-Dreyfus : « Le secteur contemporain de *l'inadaptation*, qui aurait été “inventé” par la psychologie et la psychiatrie infantile est l'un des derniers avatars de vieilles institutions de *l'enfance et de l'adolescence “à problèmes”* mises en place au début du XIX<sup>e</sup> siècle » (1983 : 9, cité par Delcambre 1997 : 19, note 1, nous soulignons).

---

## RÉSUMÉS

Cet article analyse la cohabitation des mots **difficulté(s)** et **problème(s)** dans les rapports d'investigation et d'orientation éducative (IOE), écrits professionnels en circulation dans le champ de la protection de l'enfance en danger. Une sémantique discursive permet de cerner les environnements lexico-syntaxiques préférentiels des mots ainsi que leur dimension énonciative (à travers le discours rapporté). L'analyse linguistique montre que le mot difficulté(s) est centré sur la personne, envisagée dans un cadre évolutif (comme le souligne la dimension aspectuelle du mot), alors que le mot problème(s) est porteur d'une typologie socialement normée imposée de l'extérieur. Ce travail permet de mettre au jour les enjeux institutionnels dont les rapports sont porteurs, notamment en ce qui concerne les attentes implicites des rédacteurs à l'égard des familles et de leur attitude.

This article proposes a discursive semantic analysis, describing together two words, *problème* and *difficulté*, both central to texts produced by two child protective services (SIOE, Service d'investigation et d'orientation éducative). The paper analyses the meaning of the two words following a three-step procedure: lexicographic investigation, description of regular lexico-syntactic patterns (verbs, prepositions), and enunciative distribution (i.e. occurrence of the words in different forms of reported speech). It appears that the word *difficulté* focuses on the person itself and its evolution (*une difficulté pour s'occuper de ses enfants*) whereas the word *problème* refers to a typology issued by social norms (*un problème d'alcool*). Thus, this study highlights what is at stake in these texts, for the writer has implicit expectations regarding to how the family is supposed to cooperate with the social services.

## INDEX

**Mots-clés** : sémantique, discours, énonciation, lexique, collocation

**Keywords** : semantics, discourse, enunciative studies, vocabulary, collocation

## AUTEUR

### MARIE VENIARD

Marie Veniard est docteure en sciences du langage au SYLED-CEDISCOR, Université Paris 3. À l'articulation de la sémantique et de l'analyse du discours, son travail porte sur la construction discursive des objets sociaux (la guerre en Afghanistan, le conflit des intermittents) dans la presse.